

Methodische Probleme der Evaluation verbesserter Kommunikation am Beispiel der Lehrer-Schüler-Interaktion

Rauschenbach, Thomas; Steinhilber, Horst; Brunner, Ewald Johannes

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rauschenbach, T., Steinhilber, H., & Brunner, E. J. (1978). Methodische Probleme der Evaluation verbesserter Kommunikation am Beispiel der Lehrer-Schüler-Interaktion. *Unterrichtswissenschaft*, 6(4), 330-337. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-36200>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Allgemeiner Teil

Ewald Johannes Brunner, Thomas Rauschenbach, Horst Steinhilber

Methodische Probleme der Evaluation verbesserter Kommunikation am Beispiel der Lehrer-Schüler-Interaktion

Es wird zu zeigen versucht, daß die Beachtung des Systemgedankens (im Sinne von *Watzlawick*) bei der Evaluation von (verbesserten) Interaktionsbeziehungen methodologische Probleme aufwirft, die nur dann adäquat aufgefangen werden, wenn das herkömmliche Analyseinstrumentarium zur Erfassung erhöhter kommunikativer Kompetenz (Interaktionsanalysen etwa nach *Bales* oder *Flanders*; Prätest-Posttest-Verfahren der Klinischen Psychologie) um die Erhebung qualitativ-interpretativer Daten ergänzt wird. Am Beispiel der Lehrer-Schüler-Interaktion wird aufgezeigt, daß es zur Beurteilung der Kommunikation nicht ausreicht, die kommunikative Kompetenz der einzelnen Interaktionspartner jeweils für sich allein zu betrachten, sondern daß auch über deren gemeinsame Wechselbeziehung hinaus gegenseitige Beziehungsdefinitionen und immanente Regelstrukturen interpretativ erfaßt werden sollten, um der Ganzheit des Systems „Lehrer – Schüler“ gerecht zu werden.

Problems of evaluating improved interactional relationships

In evaluating (improved) interactional relationships a system's approach (*Watzlawick*) makes it necessary to complete the traditionally used instruments of interaction analysis (*Bales*; *Flanders*; etc.) by the investigation of qualitative-interpretative data. The analysis of inter-relationship and of immanent system's rules (for example of the teacher-student-relation) should be added to ratings of the degree of communicative competence for each interaction member separately in order to take into account the unit of the system „teacher-student“.

1. Fragestellung

„Der Versuch, Regeln menschlicher Kommunikation und Interaktion zu rekonstruieren und dabei nicht auf das einzelne Individuum und die in ihm angenommenen Merkmale und Eigenschaften, sondern auf die dyadische Interaktion, die zwischen zwei Individuen stattfindenden Interaktions- und Kommunikationssequenzen, -muster oder -figuren als kleinster Beschreibungseinheit zurückzugehen, stößt auf außerordentliche Schwierigkeiten, schon weil ein speziell für diesen Zweck entwickeltes Instrumentarium, wie es auf der anderen Seite für Persönlichkeitsuntersuchungen angewandt wird, nicht zur Verfügung steht“ (*Kreppner* 1975, S. 136).

Drei Punkte in *Kreppners* Äußerung sind für die hier zu diskutierende Problematik von Bedeutung: Bei der Beschreibung und Analyse menschlicher Kommunikation kann – soll die Vorgehensweise diesem Gegenstand gerecht werden – nicht auf die Einbeziehung des *Interaktionszusammenhangs* verzichtet werden; Evaluation von Kommunikation kann ferner nicht unter Ausschluß der Erfassung von Systemregeln erfolgen; schließlich ist – aus dieser Sicht – das Fehlen eines *Instrumentariums* zur Analyse von Kommunikation und zur Überprüfung von verbesserter Kommunikation evident. (Zur Problematik des Begriffs „verbesserte Kommunikation“ vgl. *Rauschenbach* u.a. 1977.) Sollen etwa Kommunikations-

trainings einer Überprüfung ihrer Effektivität unterzogen werden, so macht sich das Fehlen geeigneter Methoden besonders stark bemerkbar.

Im folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche Verfahren herkömmlicherweise zur Evaluation von Trainings zu verbesserter schulischer Kommunikation eingesetzt werden: Wie sind diese Verfahren einzuschätzen? Welche methodologischen Probleme treten durch ihre Anwendung auf? Welche Relevanz und Reichweite haben die Verfahren für die schulische Praxis? Schließlich sollen spezifische Forderungen für eine kommunikationstheoretisch orientierte Methodologie erhoben werden.

2. Gängige Verfahren zur Effektivitätsüberprüfung verbesserter Kommunikation

Herkömmlicherweise wird darauf verzichtet, Interaktionsregeln und Kommunikationsstrukturen zum Zweck der Erzielung verbesserter Kommunikation im Raum der Schule zu erfassen. Obwohl evident ist, daß Lehrer und Schüler ein *Kommunikationssystem* bilden, wird dem in Analyse und Aufarbeitung schulischer Kommunikation kaum Rechnung getragen (Brunner 1977). In der Regel werden sowohl Lehrer- als auch Schülerverhalten und -einstellungen jeweils singulär erfaßt.

Beschränkt man sich auf Formen der *Befragung*, so liegt es nahe, zur empirischen Kontrolle von Kommunikationstrainings auf traditionelle Methoden aus der Therapieforschung der Klinischen Psychologie zu rekurrieren. Die Effektivität eines Treatments wird hierbei in aller Regel durch eine Vorhermessung und eine Nachhermessung zu erfassen gesucht; die erwartete Differenz soll dann Aufschluß geben über die Qualität des Treatments. Indikatoren sind dabei etwa Persönlichkeitsvariablen (erfaßt mit Hilfe von Tests, Fragebögen und/oder Rating-Skalen) oder Einstellungsmaße. Grundsätzlich kann man hier noch differenzieren nach Selbst- und Fremdeinschätzung.

Ein Beispiel für das Aufgreifen klinisch-psychologischer Vorgehensweise bei der Evaluation eines Lehrertrainings bietet Januszewski (1975). Überprüft wurde die Effektivität berufsfeldzentrierter, gruppendynamisch-nichtdirektiver Trainingskurse zur Förderung der sozialpädagogischen Kompetenz angehenden Lehrer/Sonderschullehrer. Die Teilnehmer am Training wurden jeweils vor und nach dem Kursusbesuch einmal getestet (Januszewski 1977, S. 83).

Weitere Orientierungsrichtlinien für eine Methodik der Überprüfung von Kommunikationsverbesserungen stammen aus der Unterrichtsforschung (z.B. Schulz, Teschner und Voigt 1973). Hier geht es vor allem um die Verwendung von Beobachtungsverfahren und deren kritische Einschätzung. Beobachtungsverfahren sind für die Analyse von Kommunikation von ausschlaggebender Bedeutung. Hier kann der Kommunikationstheoretiker, der empirisch arbeiten will, auf eine breite Forschungstradition zurückgreifen: man denke etwa an die Forschungen zu den Interaktionsanalyse-Systemen von Bales (1950) und Flanders (1960).

3. Zur Problematik des gängigen Vorgehens bei der Überprüfung der Effekte von Kommunikationstrainings

Zunächst sei etwas generell Methodologisches zu diesem Fragenkomplex angemerkt. In dem Bemühen, Kommunikation zu erfassen und zu evaluieren, machen sich die ganzen Probleme bemerkbar, die beim Messen in den Sozialwissenschaften auftreten. Da geht es

um die Isolierung und Quantifizierung an sich komplexer sozialer Phänomene. Wird so Komplexität reduziert, so ergeben sich nicht nur die wissenschaftslogischen Probleme des Übergangs von der Ebene der praktischen Realität zu einer der empirisch-experimentellen Realität, es besteht zudem das Problem, daß der Forscher gleichzeitig „über die bloße Rekonstruktion der jeweiligen Realität hinaus die Konstruktionsregeln, denen das Subjekt folgt, aufdecken (soll)“ (*Kreppner* 1975, S. 139). Das Individuum wird dabei nicht als passiv, von außen leicht für Manipulationen zugänglich gedacht, vielmehr wird menschliches Handeln als aktiver, vom Subjekt selbst interpretierbarer Akt aufgefaßt (S. 138), was sich – wie wir hinzufügen möchten – in der Experimentalpsychologie insofern manifestiert, als sich Testpersonen z.B. aktiv an demand characteristics der Umgebung der Experimentalsituation orientieren. Für *Kreppner* erscheint das klassische statistisch-methodische Forschungsparadigma und das entsprechende Instrumentenarsenal als „unpassend und ungeeignet“ (S. 139). Wir schlagen stattdessen eine modifizierte Vorgehensweise vor, die in Abschnitt 4 ausgeführt wird.

Speziell die Durchführung von Vor- und Nachuntersuchungen stößt auch auf ein methodeninternes Problem: Es besteht nicht nur die Gefahr der Verdoppelung ohnehin schon möglicherweise auftretender Experimentalartefakte (Versuchsleitererwartungseffekt; „Reaktionstendenzen“ bei den Probanden, z.B. Ja-sage-Tendenz), zusätzlich ergeben sich die Probleme der Wiederholungsmessung: Diese ist deshalb fragwürdig, weil die Erinnerung an bestimmte Aufgabenlösungen den Probanden die Antworten finden läßt, ohne daß dieser den eigentlichen Lösungsprozeß vollzieht. Die Scheinzuverlässigkeit wird um so größer, je leichter die Aufgaben behalten werden können, je charakteristischer sie sind, je kürzer der Zeitabstand ist und je weniger Aufgaben im Test vorhanden sind (*Lienert* 1961, S. 211).

Die Kritik an den gängigen Vorgehensweisen zur Überprüfung der Effektivität von Kommunikationstrainings richtet sich aber nicht nur aus methoden- und wissenschaftskritischen Gründen gegen eine glatte Übernahme von Verfahren aus der Klinischen Psychologie oder aus der Unterrichtsforschung. Schließlich handelt es sich bei menschlicher Kommunikation um ein derart zentrales und umfassendes Phänomen, daß die Reduzierung auf einzelne Meßgrößen als Verkürzung und damit Verzerrung von Effektivitätsuntersuchungen angesehen werden müssen. Überspitzt formuliert: „Was bedeutet etwa ein Zuwachs von zwei Punkten auf irgendeiner Fragebogenskala im Leben der betreffenden Testpersonen?“ (*Fittkau & Schulz von Thun* 1976, S. 64).

4. Effektivitätsüberprüfung verbesserter Kommunikation unter Einbeziehung systemtheoretischer Gesichtspunkte

Wie noch zu zeigen sein wird, soll nicht bei der bisherigen Praxis verblieben werden, Lehrer-Schüler-Interaktion auf einige wenige Variablen zu reduzieren und diese dann zu untersuchen.

Wird Schule als Erfahrungsprozeß (*Negt*) verstanden, betrachtet man gezielt die Entwicklung von Curricula zum sozialen und emotionalen Lernen (z.B. *Newberg* und *Borton*, vgl. *Kunert* 1976), wobei Ziel ist, über Prozesse des Wahrnehmens, Verarbeitens und Handelns bei Schülern und Lehrern die Fähigkeit zur Aufnahme und Gestaltung sinnvoller Beziehungen aufzubauen, so kann eine Evaluation eines solchen Erfahrungs- bzw. Lernprozesses letztlich nur unter Beachtung der obengenannten Problematik sinnvoll vorgenommen werden. Folgende Leitlinien lassen sich formulieren:

These 1: Soll Kommunikation (in der Schule) mit Hilfe empirischer Methoden analysiert werden, soll verbesserte Kommunikation evaluiert werden, so ist dem komplexen Charakter sozialen (affektiven) Lernens Rechnung zu tragen.

These 2: Der das Kommunikationssystem „Lehrer-Schüler“ beobachtende Forscher bzw. der dieses System trainierende Kommunikationsexperte ist selbst Akteur im System „Forscher (Experte) – Lehrer – Schüler“; sein Part ist methodenkritisch zu bedenken.

These 3: Alle Handelnden im System „Forscher-Lehrer-Schüler“ sind – um es mit Worten *Watzlawicks* zu sagen – „wie eingesponnen in Kommunikation; selbst (ihr) Ichbewußtsein hängt . . . von Kommunikation ab“ (*Watzlawick* u.a. 1974, S. 37). Kommunikation und Selbstwert stehen derart in einer Wechselbeziehung zueinander, daß dies für methodisches Vorgehen nicht unberücksichtigt bleiben kann: Nicht nur, daß in der Interaktionsanalyse die jeweilige Befindlichkeit der Interaktionspartner miterfaßt werden muß, sondern auch, daß dies eben nicht nur in einer – quasi von außen – „fremdgesteuerten“ Datenerhebung erfolgen kann; es gilt vielmehr, *gemeinsam* Handlungsperspektiven zu erarbeiten – auch und gerade, was das methodische Vorgehen betrifft.

These 4: „Jede wissenschaftliche Analyse pädagogischer Kommunikation muß als primären Referenz-Rahmen die konkrete Situation und ihre interaktionsstrukturellen, inhaltlichen und interaktionsdynamischen Implikationen nehmen“ (*Mollenhauer* 1976, S. 109).

These 5: „Explorierende Vorgehensweisen in größerem Ausmaß“ müssen zur Anwendung kommen (*Kreppner* 1975, S. 144). Was *Kreppner* von der Familienbeobachtung sagt, gilt auch für die Beobachtung von Interaktionssystemen in der Schule: „Die Einbeziehung von Alltagswissen und langwierige konsensusbedürftige Interpretationsprozesse sind notwendig, wenn mit dem Versuch ernst gemacht werden soll, Szenen aus Familienbeobachtungen mit der Zielvorstellung zu analysieren, am Ende auf die Regelstruktur des Familiensystems schließen zu können. Die Art und Weise freilich, in der dieses erkundende Vorgehen praktiziert werden kann, muß sich aus der Erfahrung mit der Arbeit an konkreten Fällen erweisen“ (ebd., S. 144). Ausgehend von den eben skizzierten Postulaten soll nun versucht werden, konkrete Vorschläge zur methodischen Vorgehensweise zu machen.

Die Verbesserung von Lehrer-Schüler-Interaktion durch Kommunikationstraining sollte nicht in Angriff genommen werden, ohne die Ziele sozialen (affektiven) Lernens (gemeinsam mit allen Beteiligten) diskutiert und formuliert zu haben. Auf der Grundlage gemeinsamer Zielvorstellungen können dann auch – wiederum in Kooperation – Operationalisierungen einzelner Lernschritte vorgenommen werden.

Effektivitätsüberprüfungen z.B. von Kommunikationstrainings sind nicht durchführbar, wenn nicht Ziele und operationalisierte Lernschritte festliegen; ein wiederkehrender Vergleich von Ist- und Sollzustand legt dann Rückschlüsse über verbesserte Kommunikation nahe. Ein solch „technisches“ Vorgehen ist strenggenommen nur in der Verhaltensmodifikation möglich (zur theoretischen Begründung vgl. etwa *Kaminski* 1970). In analoger Weise überträgt *Belschner* (1977) das Modell des „lehrzielorientierten Tests“ bzw. der kriteriumsorientierten Messung auf den therapeutischen Bereich und schlägt eine zielorientierte Veränderungsmessung vor.

Unter Berücksichtigung der oben skizzierten Thesen wird jedoch solch ein Vorgehen nur in modifizierter Form erfolgen können. *Kreppner* erwägt z.B. die Möglichkeit, „in dem Erkundungsprozeß durch beständiges Wechseln von Methoden und Aspekten einen internen Überprüfungsprozeß in Gang zu setzen“; so ließe sich nach seiner Meinung das Problem der Qualifikation von Hypothesen angehen (*Kreppner* 1975, S. 145).

Dies könnte u.E. in der Form erfolgen, daß sowohl Veränderungen bei einzelnen Kommunikationspartnern (mit deren Zustimmung!) untersucht werden (monadischer Ansatz) als auch Veränderungen im Kommunikationssystem erfaßt werden (systemorientierter Ansatz). Diese doppelte Vorgehensweise entspricht auch der Forschungstradition: „Die Einsicht, daß menschliches Verhalten interpersonal bedingt ist, hat in sehr vielen – vorwiegend aus der Persönlichkeitspsychologie und der psychotherapeutisch ausgerichteten Diagnostik stammenden – Ansätzen der Interaktionsforschung dazu geführt, daß, ausgehend von einer Taxonomie interpersonalen Verhaltens, einerseits *Persönlichkeitsmerkmale* und andererseits (vor allem gestörte) interpersonale *Transaktionsformen* untersucht wurden“ (Piontkowski 1976, S. 96; Hervorhebung im Original).

4.1. Erfassung verbesserter Kommunikation durch Untersuchung einzelner Merkmale (monadischer Ansatz)

Sind die Lernziele formuliert, so muß die Diskussion um die geeignete Operationalisierung geführt werden. Eine Möglichkeit besteht in der Untersuchung von Persönlichkeitsmerkmalen. So könne z.B. der Konstanzer Fragebogen (KSE) für Schul- und Erziehungseinstellungen vor und nach einem Kommunikationstraining den Lehrern vorgelegt werden, den Schülern entsprechend z.B. der Soziale Motivationstest (SMT 4-9). Vorbehaltlich der Problematik des Schlußes, den etwa Januszewski zieht, könnte man z.B. eine Zunahme von Introversionswerten nach Teilnahme an einem Kommunikationstraining als „vermehrte Selbstzugewandtheit und Auseinandersetzung mit der eigenen Person“ interpretieren (Januszewski 1977, S. 83). Für die Feststellung erhöhter Sensibilität im „Umgang mit sich

	Abk.	Name des Verfahrens	Autor(en)	Art des Verfahrens
Anwendung bei Lehrern	KSE	Konstanzer Fragebogen für Schul- u. Erziehungseinstellungen	Koch/Cloetta/Müller-Fohrbrodt	Fragebogen
	FDE	Fragebogen zur direkten Einstellung	Bastine/Brengelmann	Fragebogen
	FPI	Freiburger Persönlichkeitsinventar	Fahrenberg/Selg	Persönlichkeitsinventar
	IPAT	Angst-Skala	Cattell	Persönlichkeitsinventar
	–	Selbsteinschätzungsverfahren	John/Keil	Ratingskalen
Anwendung bei Schülern	SET	Sozialer Einstellungstest	Joerger	Fragebogen
	SMT	Sozialer Motivationstest	R. Müller	Fragebogen
	–	Philadelphia Test zur Selbsteinschätzung	Newberg/Borton (Übersetzung: Kunert)	Fragebogen

Tabelle 1. Übersicht über mögliche Verfahren zur Bestimmung des Lernzuwachses bei Kommunikationstrainings für Lehrer und Schüler auf der Basis von Vorher- und Nachhermessungen.

selbst“ scheint es u.E. unumgänglich, vor und nach einem Kommunikationstraining Verfahren einzusetzen, die – im weitesten Sinne – *Ich, Selbst und Identität* der Teilnehmer an der Kommunikation zu erfassen suchen. (Zur Problematik vgl. *Rumpf* 1976, S. 89–112 und *Wellendorf* 1975, S. 50–60.) Sind solche umfassenden Konzepte auch nur mit erheblichen Verkürzungen empirisch anzugehen, so soll doch nicht völlig auf entsprechende Daten verzichtet werden. Hierbei ist zu denken etwa an Selbsteinschätzungen mit Hilfe von Ratingskalen (vgl. *Langer und Schulz von Thun* 1974), aber auch an Fragebogen (vgl. Tabelle 1).

Neben der Verwendung von Vorher- und Nachhermessungen ist es bei der Überprüfung der Effizienz von Kommunikationstrainings auch angezeigt, Trends zu untersuchen, d.h. zu untersuchen, ob der Erfolg eines Kommunikationstrainings bezogen auf die Dauer dieses Trainings einen wachsenden Trend zeigt. *Krauth* (1977) stellt hierzu ein mathematisches Modell vor. Die Überprüfung der Effekte eines Kommunikationstrainings über einen bestimmten Zeitraum hinweg kann auch mit Hilfe der Einschätzung bestimmter Items aus dem Kommunikationstraining durch unabhängige Beobachter und Beurteiler erfolgen (Beobachtungen, Beurteilungen von Ton- und Videoaufzeichnungen). Darüber hinaus empfiehlt es sich, die persönliche Weiterentwicklung auch nach der Durchführung von Trainings zu verfolgen.

4.2. Erfassung verbesserter Kommunikation durch Untersuchung interpersonaler Transaktionsformen (Systemorientierter Ansatz)

Die Begrenztheit bloß monadischen Vorgehens mag aus den bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein. Als Mindestforderung muß dazu postuliert werden, daß die monadischen Daten für alle Interaktionspartner erhoben werden.

Diese Daten reichen jedoch für das Auffinden bestimmter Systemregeln, für die Erhellung der gegenseitigen Beziehungsdefinitionen der Kommunizierenden, für die Kommunikation über Kommunikation (Metakommunikation) nicht aus. Über die Anwendung von Interaktionsanalysesystemen (*Bales; Flanders*) hinaus, die nur die von außen beobachtbaren interpersonalen Transaktionsformen zum Gegenstand haben, müssen auch die beteiligten Interaktionspartner selbst – quasi introspektiv – sowohl über ihre Kognitionen, Affekte und Verhaltensformen als auch über ihre Intentionen Auskunft geben, sofern sie bereit und dazu in der Lage sind. (Ist letzteres nicht der Fall, so darf der Forscher u.E. nicht daraus ein Recht ableiten, eigenmächtig vorzugehen und über die Köpfe hinweg zu entscheiden; der Forscher sollte durch eigene Initiative ein Höchstmaß an Transparenz und Mitbeteiligung herbeiführen.)

Wie läßt sich nun das spezifisch Systemimmanente einer Interaktion methodisch derart erfassen, daß z.B. Systemregeln identifiziert, Beziehungsdefinitionen eruiert und meta-kommunikative Aktionen etc. berücksichtigt werden? Oder, anders ausgedrückt: Wie lassen sich die *Watzlawickschen* Axiome operationalisieren? Wie können mit solchen Operationalisierungen Fortschritte in einem Kommunikationstraining festgestellt werden? Unserer Kenntnis der Dinge nach sind es bislang ausschließlich *qualitative* Daten, die hierbei erhoben werden, wobei insbesondere der Aspekt *interpretierenden* Vorgehens eine Rolle spielt. Zwei Autoren seien hierfür exemplarisch genannt: *Jungblut* (1974) und *Heinze* (1976), wobei beide dem Prozeßcharakter des Kommunikationsgeschehens durch einen Handlungsforschungsansatz entgegenkommen wollen.

Jungblut berichtet über einen inhaltsanalytischen Zugang zum Problem der Interaktionsanalyse im Unterricht. In einem Schulprojekt zum politischen Unterricht versuchte der Autor zunächst, gestörte Kommunikation im Unterricht mit Hilfe traditioneller Analysemethoden (Unterrichtsbeobachtung etc.) zu erfassen. Dies gelang nicht. Es „scheiterte der Versuch, einzelne Unterrichtssequenzen anhand der Interaktionsanalyse nach N.A. Flanders zu analysieren u.a. daran, daß dieses Instrument restriktive Lernbedingungen (z.B. Frontalunterricht) voraussetzt, die wir durch die Organisation des Projektunterrichts gerade auflösen wollen“ (*Jungblut* 1974, S. 10, Anm. 3). Statt dessen wurden mit Hilfe der Axiome von *Watzlawick* u.a. „Kommunikationsstörungen und Verhaltensdilemmata im Unterrichtsprojekt“ derart zu analysieren versucht, daß „empirisches Material (Transkripte von Tonbandmitschnitten, schriftliche Kritikbeiträge der Schüler)“ interpretierend kommentiert wurde (ebd., S. 12 ff.).

Diese Vorgehensweise greifen wir auf und schlagen vor, vom laufenden Kommunikationstraining Ton- und Videoaufzeichnungen zu machen, diese dann zu transkribieren und einer qualitativen Inhaltsanalyse in Form fortlaufender interpretierender Kommentierung zu unterziehen. Die Einbeziehung von Videoaufnahmen in die Analyse ermöglicht dabei die zusätzliche Aufarbeitung nonverbaler Kommunikation.

Heinze (1976) beschränkt sich im Gegensatz zu *Jungblut* in seiner Analyse von Unterricht nicht allein auf Verbalprotokolle, sondern bezieht nonverbale Kommunikation in seine Interpretationen ein. *Heinze* ist u.E. voll zuzustimmen: „Mit dem Verzicht auf den visuellen Bereich ist ein Verlust an Information über nichtsprachliche Kommunikationsprozesse im Unterricht verbunden, der nur bedingt durch Beobachtungen und Mitschriften kompensiert werden kann“ (ebd., S. 55).

Auch *Heinze*, der sich an „kommunikationstheoretischen Überlegungen (*Watzlawick* u.a. 1969) und Theoriekonzepten des Symbolischen Interaktionismus“ orientiert (*Heinze* 1976, S. 10), meint für sein Konzept der Unterrichtsanalyse (er entwickelt eigens „Dimensionen und Kategorien“): „Es ist sinnvoll, eine *qualitative* Interpretation einzelner Interaktionssequenzen vorzunehmen, so z.B. zu beschreiben, daß der Lehrer den Unterricht mit einem dominierenden Akt beginnt, der sich durch eine bestimmte Drohgebärde auszeichnet“ (ebd., S. 59; Hervorhebung durch d. Verfasser).

Zur Beobachtung und Beschreibung sollte also u.E. die *Interpretation* von Interaktionsabläufen hinzukommen (*Brunner* u.a. 1978). Zur adäquaten Berücksichtigung der affektiven und kognitiven Komponente bei der zwischenmenschlichen Kommunikation ist es zudem nicht möglich, ohne die aktive Teilnahme der untersuchten Personen auszukommen, da nur sie selbst über ihre Erlebnisse, Gefühle und Kognitionen Auskunft geben können. Geschieht dies ad hoc (d.h. direkt im Kommunikationsgeschehen) und nicht post hoc, so erhält man auch hier zunächst rein qualitative Daten. Ebenso ist die beschreibende Analyse einzelner Kommunikationssysteme (im Sinne *Watzlawicks*) noch „qualitative“ Methodik – wenigstens beim gegenwärtigen Forschungsstand.

Wird so das einzelne kommunikative System aus der Lebenswelt heraus, aus den konkreten Bedingungen heraus beschrieben und analysiert, so gewinnt *Kasuistik* wieder an Bedeutung (vgl. die Einzelfallanalyse in der Forschungstradition der Funktionalen Verhaltensanalyse und in der des Symbolischen Interaktionismus). Der Verzicht auf ausschließliche Verwendung quantitativer Methoden bedeutet schließlich auch – was die Beurteilung von Kommunikation betrifft – ein Wiederaufgreifen klassisch hermeneutischer Methoden.

Literatur

- Bales, R.F.*: Interaction process analysis. Cambridge, Mass. 1950.
Bastine, R.: Fragebogen zur Direktiven Einstellung. (F-D-E.) Göttingen 1972.
Belschner, W.: Therapieerfolgskontrolle mittels zielorientierter Veränderungsmessung. In: Zeitschr. f. Heilpädagogik 28 (1977), 1-5.

- Berger, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Eine Kritik an Interview und Einstellungsmessung in der Sozialforschung. Frankfurt 1974.
- Brunner, E.J.: Verhaltensmodifikation in der Schulklasse und das Kommunikationssystem „Lehrer-Schüler“. In: Psychol. in Erz. u. Unterricht 24 (1977), 37-43.
- Brunner, E.J., Th. Rauschenbach, H. Steinhilber: Gestörte Kommunikation in der Schule. Analysen und Konzept eines Interaktionstrainings. München 1978.
- Cattell, R.B., J.H. Scheier: Handbook for the IPAT anxiety scale questionnaire. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing 1963.
- Fahrenberg, J., H. Selg, R. Hampel: Freiburger Persönlichkeitsinventar (F-P-I). Göttingen ²1974.
- Fittkau, R., F. Schulz v. Thun: Ein paar Worte über Kommunikationstrainings. In: Psychologie heute 3 (1976) 2, 60-64.
- Flanders, N.A.: Interaction analysis in the classroom. Minneapolis 1960.
- Heinze, Th.: Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. München 1976.
- Januszewski, B.: Effektivitätsüberprüfung berufsfeldzentrierter, gruppendynamisch-nichtdirektiver Trainingskurse zur Förderung der sozialpädagogischen Kompetenz angehender Lehrer/Sonderschullehrer. Math.-Nat. Dissertation Köln 1975.
- Januszewski, B.: Effektivitätsüberprüfung berufsfeldzentrierter, gruppendynamisch-nichtdirektiver Trainingskurse zur Förderung der sozialpädagogischen Kompetenz angehender Lehrer/Sonderschullehrer. In: Int. J. Rehab. Research 1 (1977), 83-84.
- Joerger, K.: Gruppentest für die soziale Einstellung (S-E-T). Göttingen ²1973.
- John, D., W. Keil: Selbsteinschätzung und Verhaltensbeurteilung. In: Psychologische Rundschau 23 (1972), 10-29.
- Jungblut, G.: Gestörte Kommunikation oder: Hilft die Interaktionsanalyse bei der Veränderung von Unterricht? In: Päd. extra 8 (1974), 9-20.
- Kaminski, G.: Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Stuttgart 1970.
- Koch, J.-J., B. Cloetta, G. Müller-Fohrbrod: Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen KSE. Weinheim 1972.
- Krauth, J.: Anwendung sequentieller Ränge bei nicht parametrischen Trendtests. In: W.H. Tack (Hrsg.): Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Regensburg 1976. Göttingen 1977. Band 1, S. 451-453.
- Kreppner, K.: Zur Problematik des Messens in den Sozialwissenschaften. Stuttgart 1975.
- Kunert, K. (Hrsg.), N. Newberg, T. Borton: Emotionales und soziales Lernen in der Schule. Unterrichtsentwürfe für die Sekundarstufe I. München 1976.
- Langer, I., F. Schulz v. Thun: Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik, Ratingverfahren. München-Basel 1974.
- Lienert, G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim 1961.
- Müller, R.: Sozialer Motivationstest S-M-T. Weinheim 1966.
- Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München 1976.
- Piontkowski, U.: Psychologie der Interaktion. München 1976.
- Rauschenbach, Th., H. Steinhilber, E.J. Brunner: Kommunikation in der Schule. Analysen, Schwierigkeiten und Perspektiven auf dem Weg zu einem systemorientierten Kommunikationstraining der Lehrer-Schüler-Interaktion. Unveröffentlichtes Manuskript. Tübingen 1977.
- Rumpf, H.: Unterricht und Identität. München 1976.
- Schulz, W., W.P. Teschner, J. Voigt: Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: K. Ingenkamp (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teilband „Beobachtung und Analyse von Unterricht“. Weinheim und Basel 1973. S. 11-120.
- Watzlawick, P., J.H. Beavin, D.D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. (Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes.) Bern ⁴1974.
- Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel ³1975.

Versasser: Dr. Ewald Johannes Brunner, Thomas Rauschenbach, Horst Steinhilber, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie, Münzgasse 22, 7400 Tübingen 1.